

Elke Montanari

Sprachliche Handlungsbedarfe von Lernenden in Integrationskursen

„Weil in Deutschland auch brauchen solche Leute wie ich, viele Sprachen können!“

Zusammenfassung

Bei einer Befragung von Teilnehmenden und Lehrenden in Integrationskursen zeigte sich, dass sich die KursteilnehmerInnen die alltäglichen sprachlichen Mittel in weiten Teilen eigeninitiativ aneignen können. Besondere Handlungsbedarfe bestehen im Umgang mit Kindern, gerade mit der Perspektive auf Bildungseinrichtungen, im Kontakt mit Behörden und öffentlicher Verwaltung und im Beruf. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit als möglicher Ressource ist den Lernenden und Kursleitenden als Handlungsziel wenig bewusst.

1. Sprache und Zuwanderung

Multilinguale Wirklichkeiten sind in Europa die Realität der Städte und Länder (cf. Ehlich/Hornung 2006:7, siehe auch Redder et al. 2013). In der bundesdeutschen Gesellschaft sind im Jahr 2013 mehr als eine Million, genau: 1 226 496, Personen zugewandert, von denen 1 108 071 eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche haben (Statistisches Bundesamt 2014: 5); das ist die höchste Zahl seit elf Jahren. Die meisten Zuzüge kommen aus Polen, Rumänien, Italien, Ungarn und Spanien.

Die Fluktuation ist erheblich; so haben im Jahr 2013 mehr als halb so viele Menschen, und zwar 789 193, mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit Deutschland wieder verlassen (Statistisches Bundesamt 2014: 8). Nur etwa ein Drittel der Migrantinnen und Migranten, die nach Deutschland einreisen, bleibt dauerhaft (Woellert/Klingholz 2014:9). Damit haben Integrationskurse, die zeitnah zur Einreise stattfinden, einerseits eine Wirkung nach innen, indem sie eine Bleibetendenz stärken können und die Integration erleichtern, andererseits eine Wirkung nach außen, z. B. indem Rückkehrende wirt-

schaftliche Kontakte nach Deutschland aus dem Ausland unterstützen können. Es scheint also diskussionswürdig, ob die Bleibeperspektive die ausschließlich sinnvolle sein muss.

Die Bevölkerung sieht durchaus Chancen durch die neuen MitbürgerInnen: Laut einer repräsentativen Studie gehen 69% der Befragten davon aus, dass durch Zuwanderung das Leben in Deutschland interessanter wird (TNS Emnid 2012). Im Bezug auf die Probleme der Überalterung und des Mangels an Facharbeitskräften sieht mehr als die Hälfte der Befragten positive Auswirkungen (TNS Emnid 2012: 4). Andererseits werden Belastungen durch Leistungen des Sozialgesetzbuches II (64%), Konflikte zwischen Einheimischen und Zuwanderern (64%), Probleme in den Schulen (64%) und Wohnungsnot (47%, TNS Emnid 2012: 7) befürchtet. Das Integrationsbarometer des Sachverständigenrats Deutscher Stiftungen kommt im Fazit zu dem Gesamtergebnis, dass das Integrationsklima in Deutschland als „anhaltend freundlich“ eingeschätzt werden kann (SVR 2014: 25 f.).

Fast alle Befragten wünschen sich von Neuzuwanderern, dass sie die deutsche Sprache möglichst schnell und gut lernen (96%, TNS Emnid 2012: 16). Maßnahmen, um das zu unterstützen, werden von der Bevölkerung begrüßt: An erster Stelle wird auf die Frage, was getan werden sollte, um Einwanderern attraktive Lebensbedingungen in Deutschland zu bieten, geantwortet: *Sprachkurse* (86 %), dicht gefolgt von *Sprachförderangeboten für Kinder* (84 %). Eine staatliche *Förderung von Mehrsprachigkeit* befürworten nur, aber immerhin, noch 65 % (TNS Emnid 2012: 14).

Sprachkurse für Zuwanderer fördert der Bund als Integrationskurse, einer Kombination aus einem im Durchschnitt 600 Stunden umfassenden Sprachkurs und einem 60-stündigen Orientierungskurs zu gesellschaftlichen Themen. Seit 2005 haben 1.069.231 Personen einen von insgesamt 81 149 Integrationskursen begonnen.¹ In den ersten sechs Monaten des Jahres 2014 wurde eine besonders hohe Beteiligung festgestellt, allein im ersten Halbjahr 2014 haben 71.997 Personen und damit rund 24,2 Prozent mehr als im Vergleichszeitraum des Vorjahres einen Integrationskurs begonnen (BAMF 2014).²

¹<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (abgerufen am 2.1.2015)

²<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (aufgerufen am 2.1.2015)

Die Zufriedenheit der Teilnehmer ist durchaus gegeben: 81% der Teilnehmenden sprechen dem Kurs zu Beginn einen Nutzen zu. Bei Kursende steigert sich dieser Anteil auf 93 % (BAMF 2011: 9). Insgesamt bewerten jüngere Teilnehmende etwas optimistischer (BAMF 2011:102).

Damit sind die Integrationskurse zu einem dauerhaften Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft und zu einem Forschungsfeld geworden. Zehn Jahre nachdem Inkrafttreten der Integrationsverordnung sollen erneut die Sprachhandlungsbedarfe der Zuwanderer betrachtet werden. Was wollen, was müssen sie zuerst lernen? Welche Handlungsanforderungen ergeben sich daraus?

2. Integrationskurse als Aneignung sprachlicher Handlungsfähigkeit

Die Integrationskurse sind in der Integrationsverordnung (IntV vom 13.12.2004) geregelt, die inzwischen mehrfach novelliert wurde, zuletzt im August 2013. Ziel des Integrationskurses ist, den Ausländern die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich zu vermitteln (§ 43 Abs. 2 des Aufenthaltsgesetzes).

Sprachlernziele können auf einer handlungstheoretischen Grundlage beschrieben werden; Spracherwerb ist dabei der „Zugang zu einer neuen Handlungsressource für neue Handlungen“ (Ehlich 1999:19). Aus den angestrebten Zwecken leiten sich die zu lernenden sprachlichen Mittel ab. So ist beispielsweise eine Struktur der Syntax oder ein lexikalischer Bereich dann lernenswert, wenn die Lernenden damit ihre gesellschaftlichen Handlungsziele (besser) erreichen können. Die Frage lautet daher: Welche für gesellschaftliche Teilhabe relevanten sprachlichen Handlungszwecke sind für Kursteilnehmende besonders wichtig?

Die Integrationsverordnung legt dazu fest:

über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache (...) verfügt, wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann (Niveau B1 des Gemeinsamen

Europäischen Referenzrahmens für Sprachen). (IntV § 3 Abs. 2)

3. Die Studie: InDaZ

Die Neukonzeption eines bundeseinheitlichen Rahmencurriculums für Integrationskurse sollte in dieser Situation als Chance genutzt werden: In die Konzeption sollten auf empirischer Basis erhobene Handlungszwecke von Lernenden Eingang finden. Im Rahmen des Projekts *InDaZ – Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen durch Befragung von Institutionen, Kursträgern und KursteilnehmerInnen* wurden daher Lernende, Lehrende und Mitarbeitende von Kursträgern im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren (BMI) unter Federführung des Goethe-Instituts München und der WBT Testsysteme befragt.³ InDaZ wurde vom Goethe-Institut München im Auftrag des BMI gefördert und an der Ludwig-Maximilians-Universität München unter der Leitung von Konrad Ehlich mit Anna Hila und der Verfasserin durchgeführt.

3.1 Zur Methode

Befragte

Es wurden 37 Kursteilnehmende und 282 Dozenten, Angestellte der Kursträger und VertreterInnen von Institutionen schriftlich befragt; 113 Personen davon wurden zusätzlich noch mündlich interviewt. Bei der Zusammenstellung der Befragungsgruppe wurde angenommen, dass die Lehrenden durch den intensiven Kontakt mit den Lernenden deren Handlungszwecke und Lernbedarfe gut kennen und sie, insbesondere wenn die Lernenden sich in der deutschen Spra-

³ Mit Unterstützung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge wurden sämtliche Träger von Integrationskursen kontaktiert. Es meldeten sich 996 auskunftsbereite Personen, von denen 282 KursleiterInnen und Mitarbeitende die versendeten Fragebögen beantworteten. Die befragten Kursteilnehmenden wurden von zufällig ausgewählten Personen von den KursleiterInnen und MitarbeiterInnen der Träger vorgeschlagen.

che noch nicht sehr gut ausdrücken können, genauer formulieren können.

Die Lernenden wurden innerhalb des ersten, des zweiten, vierten, sechsten und nach Abschluss des sechsten Integrationssprachkursmoduls im persönlichen Gespräch, d. h. nur mündlich, befragt.

Die schriftlich Befragten stammen aus allen 16 Bundesländern und setzen sich zu 76% aus KursleiterInnen, zu 10% aus Angestellten der Träger und 13% aus KoordinatorInnen zusammen (1% ohne Angaben). Sie sind bei 53 verschiedenen Trägern beschäftigt. 49% der Antwortenden sind bei den Volkshochschulen beschäftigt, die VHS-Mitarbeitenden sind also leicht überrepräsentiert. 10 Antwortende (5%) sind bei Migrantenvereinen beschäftigt.

Vorgehen

Die mündliche Befragung wurde als halboffenes Interview in deutscher Sprache geführt, aufgezeichnet und verschriftlicht. Für die schriftliche Befragung wurde ein Fragebogen mit Impulsen zu eigenen Migrationserfahrungen, Mehrsprachigkeit und offenen Fragen nach den Handlungsbedarfen der Kursteilnehmer und der didaktischen Konzeption gestellt, auf die in freien Kurztexten oder Stichworten geantwortet wurde.⁴ Für die Auswertung wurden die Antworten in einem interpretativen Verfahren zu Handlungszwecken, genauer zu sprachlichen Handlungsfeldern sozialen Lebens, geordnet (Ehlich 1993: 209). Dabei wurden Antworten, die ähnliche Themen behandelten, zusammengefasst, die Kategorien wurden also am Material entwickelt. Einige Bereiche zeigen dabei Überschneidungen, nicht immer gelingt eine eindeutige Zuordnung.

4. Ergebnisse

4.1 Vielfalt der Lernenden: Sprachen, Migrationsgeschichte, Bildungserfahrungen

Herkunftssprachen, Migrationsbiographien und Bildungserfahrungen sind außerordentlich vielfältig:

Viele Teilnehmer haben nur eine rudimentäre Schulbildung und können deshalb schlecht schreiben und müssen eigentlich zuerst einmal das „Lernen lernen“. (...) Dagegen haben Teilnehmer mit z. B. universitärer Ausbildung, die aus beruflichen Gründen in Deutschland sind, eine höhere Zielsetzung, sind sicher in der Schrift, verfügen über gewisse Lernstrategien, können oft schon andere Fremdsprachen und sind so erfolgreicher im Lernen der deutschen Sprache. (Interview: 74)

Die heterogenen Lernvoraussetzungen wirken sich vor allem auf die Methoden und den Prüfungserfolg aus.

⁴ Die Auswertung erfolgte anonymisiert und unter Berücksichtigung der Richtlinien des Datenschutzes.

Wir machen nicht mit jedem den gleichen Kurs, nur mit dem Einen schneller, mit dem Anderen langsamer, das geht gar nicht. Jetzt zum Beispiel, wenn man den Kurs nimmt „Junge Teilnehmer, schnelle Progression“, da kommen Leute rein mit einem guten Bildungshintergrund, die eben das Abitur des Herkunftslandes haben und die dann auch Wünsche äußern nach einer guten Ausbildung, evtl. nach einem Studium oder nach Ausübung in einem akademischen Beruf. Und für die machen wir/gehen wir ganz anders vor, methodisch-didaktisch, als jetzt für andere Gruppen. Also da sage ich ihnen immer: „Das ist ein Kurs, der geht sehr schnell, sehr grammatikorientiert“. Der ist also sehr strukturiert, relativ schnell und im Prinzip, für die ist es im Prinzip kein Problem, dann auch zum Zertifikat Deutsch zu kommen. (Interview 1)

4.2 Sprachliche Handlungsfelder

Die von Kursleitenden am häufigsten genannten Handlungsfelder betreffen das *Leben mit Kindern* (96%), den *Umgang mit Behörden* (74%), *medizinische Versorgung* (56%), *Arbeitssuche* (30%) und *Arbeitsplatz* (30%). Fasst man die Antworten zu *Arbeitsplatz*, *Arbeitssuche* und *Ausbildung* zusammen, so ist das der dritthäufigste, nämlich von 65 % der Befragten, genannte Handlungsbereich nach den Handlungsbereichen *Leben mit Kindern* und *Umgang mit Behörden*.

Im Folgenden werden die am häufigsten, nämlich von über 10% der Befragten, genannten Handlungsfelder dargestellt. Zuerst wird aus den Gesprächen mit den Lernern (kursiv) zitiert, dann folgen Darstellungen der Lehrenden und der MitarbeiterInnen der Kursträger.

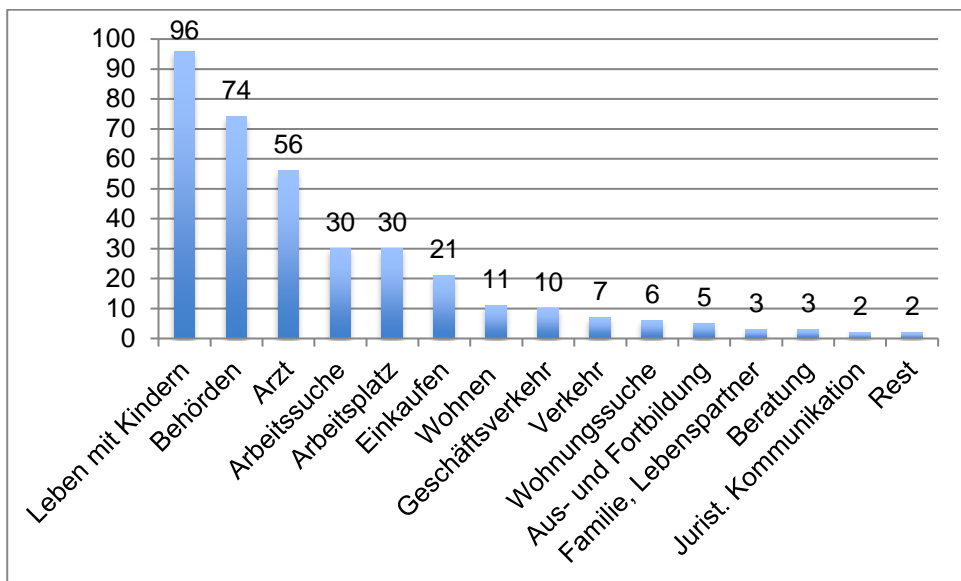


Abbildung 1: In den schriftlichen Befragungen benannte Handlungsfelder (Lehrende) in Prozent

a) **Leben mit Kindern**

Viele Äußerungen nennen sprachliche Anforderungen für die Unterstützung der Kinder, zum Beispiel im medizinischen Bereich (siehe auch: c) Medizinische Versorgung) und d) Berufliche Integration: Arbeitsplatz, Arbeitssuche, Ausbildung.

Der erste Sohn ein bisschen krank...mit Angst, Problem. Aber mit zweiten sehr gut. (...) Zum Arzt gehen, Psychotherapie machen, das geht besser. (E11, S29, S33)

Für mich auch, meine Kinder in Schule gehen, (Name) ist zweite Klasse, meine Sohn ist erste Klasse, so immer zweiter, dritter Tag wenn mit der Lehrerin sprechen und dann parents meeting und dann, Hausaufgabe ich muss machen, mein Mann in Österreich Arbeit, so ich muss machen immer mit meine Kinder am Abend Hausaufgabe so. (E37, S31, GP2)

Die Lernenden müssen sich diskursive Handlungsmuster neu aneignen:

Man redet über alles, das ist in anderen Kulturen nicht gang und gäbe, und da versuch ich, die Leute auch immer wieder dafür zu sensibilisieren und sag: „Ihr müsst darüber reden! Wo gibt es denn Probleme?“ Und dann auch ins Detail zu gehen und genau zu sagen, was ist denn passiert? (E9, S10)

b) Umgang mit Behörden

Im Migrationsbereich stehen gleich nach der Einreise äußerst komplexe mündliche und schriftliche Anforderungen der oft noch geringen Sprachbeherrschung gegenüber.

Vielleicht in Büro, z. B. für Kindergeld muss ich alleine alles machen, mein Mann kann gar nicht Deutsch. (E37, S59, GP1)

Oder Prospekte oder auch etwas, wo müssen wir ausfüllen, ja, Formular. Bundesamt, haben wir viele Sache, das normalerweise Leute brauchen im Leben. (A18, S62, GP1)

Neue kommunikative Praktiken sind zu lernen:

Wahrscheinlich muss sie eine Nummer ziehen, und dann erscheint die Nummer da, „und dann kannst du reingehen. Du musst anklopfen“ – sie traut sich nicht, reinzugehen. Wird sie aufgerufen? Muss sie anklopfen? Kann sie einfach so reingehen? Das weiß sie nicht. Dass man ihr das einfach mal zeigt, das ist sehr wichtig. (A28, S99, GP7)

Dass sie, wenn sie angesprochen werden, nicht nur stumm schauen, sondern dass sie wirklich sagen: „Entschuldigung, ich hab's nicht verstanden“, „bitte noch einmal, bitte langsamer“. (A26, S90, GP5)

c) Medizinische Versorgung

Nicht alle Befragten brauchen die deutsche Sprache, wenn sie beim Arzt sind, eher für Fachärzte („Zahnarzt“ (A18, S46) und „Kinderarzt“ (E37, S81)).

Ein bisschen, aber, fast alles Arzt sprechen ein bisschen Spanisch oder verstehen Spanisch. Sie lernen Latein und wenn Latein lernen, sie verstehen ein bisschen Spanisch. Aber hier es gibt viele Arzt, sie sprechen Spanisch. (E13, S19)

In der mündlichen Befragung wird von KursleiterInnen und MitarbeiterInnen der Träger des Gesundheitswesens häufig als wichtiger Handlungsbereich genannt, jedoch kaum ausgeführt.

d) Berufliche Integration: Arbeitsplatz, Arbeitssuche, Ausbildung

Die Sprachbeherrschung wird als eine wichtige Voraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt gesehen.

Schwerpunkt ist generell – egal, was sie besprechen, merken wir, wir kommen auf das Thema „Arbeit“. Entweder erzählen sie über ihre Arbeit, was sie früher gemacht haben, leiten über bei „Rente“ oder sagen „Ich möchte mich so fit machen in Deutsch, dass ich in die Arbeitswelt wieder reinkomme“. Und das sind Themen wie: Welche Berufe gibt es, wie bewirbt man sich, was ist ein Lebenslauf, wie schreibt man Telefonnotizen, wie schreibt man kleine Nachrichten an den Abteilungsleiter, wie schreibt man Briefe, wenn man, von mir aus, was Außer-gewöhnliches haben will. (E44, S25).

In diesem Feld gibt es differenziertere Aussagen, die den Kundenkontakt, das Gespräch mit KollegInnen und schriftliche Formen wie Notizen und Bewerbungsschreiben erwähnen.

Mit Kunden, da hab ich immer sehr schön, sehr gute Kontakt gehabt. (A8, S77)

Natürlich muss Deutsch sprechen für mein Arbeit, mit Leitung und mit die anderen Kollegen, wenn ich treffe im Raum, wo

die Fotokopien machen muss, kann ich ein bisschen Deutsch sprechen. (A18, S48, GP1)

(Wir reden) Über alles, über die Gäste, was ist falsch, was die Gäste gesagt hat, wir reden über die Teller, die Speisekarte, über den Menü so. Meine Arbeit, nichts anderes. (A18, S44, GP2)

Die Dozenten benennen sehr deutlich das Problem, dass das im Integrationskurs angestrebte Niveau B1 eine sprachliche Eingangsqualifizierung für den Alltag liefert, jedoch für die Arbeitsaufnahme nicht ausreicht:

Viele Akademiker, die denken, sie können ohne größere Probleme ihren akademischen Beruf bei uns ausüben, die haben dann ein großes Interesse: „Was kann ich mit meiner sehr guten Ausbildung und meiner sehr guten Berufserfahrung überhaupt in Deutschland machen?“ Und die haben dann ein Interesse an diesen berufsbezogenen Themen und auch an den Wegen, wie sie dahin kommen können. Und für die ist es oftmals dann ein bisschen erschreckend, wenn wir ihnen erklären müssen: „Es ist nicht so einfach, und du musst perfekt sein im Deutschen.“ (E1, S22)

e) Einkaufen

Der tägliche Einkauf ist ein Standardthema in Lehrwerken; ob das wirklich notwendig ist, sehen nicht alle Lernenden und Lehrenden so, angesprochen wird es aber häufig:

Oder wenn ich etwas kaufen, aber das ist nicht Übung, weil wenn ich etwas möchte, kaufen möchte, nur in Richtung Fleisch oder in Richtung zeigen und kaufen, und es ist nicht, kein Problem. (A8, S91, GP1)

Auch von einigen Lehrkräften wird angezweifelt, ob tatsächlich sprachlicher Handlungsbedarf auf Deutsch entsteht.

„Ich hätte gerne 200 Gramm Salami.“ Das kauft keiner von uns. (...) Dass man wirklich guckt, was brauchen unsere Teil-

nehmer im Alltag. „Entschuldigen Sie bitte, der Salat ist nicht frisch“ – das ist wirklich völlig überflüssig. (E5, S57)

f) Kontakte undFreizeit

Einigen Lernern gelingt es gut, Deutsch auch außerhalb des Kurses zu sprechen:

Ich habe eine Freundin, sie kommt aus Ungarn, aber sie ist hier seit 20 Jahre oder so. Sie spricht sehr gut Deutsch, und normalerweise mit alle meine Freundinnen, ich habe nur Englisch gesprochen oder unsere Sprache. Aber sie ist meine sehr gut Freundin. (...) wir haben sehr viele Mal getroffen. Dann habe ich mein Deutsch ein bisschen gut. (E37, S72, GP2)

Die Lehrenden berichten eher von Schwierigkeiten, Gesprächspartner und Freunde zu finden:

Die meisten klagen über den Mangel an deutschen Freunden und fühlen sich deswegen auch einsam. (A5, S100)

Das melden auch Leute direkt im Kurs, am Ende, dass der Kurs der einzige Ort ist, an dem sie Deutsch sprechen. Das ist bei vielen so. Da besteht kein Kontakt zu Deutschen. Nicht, weil er nicht gewünscht ist, sondern weil's einfach schwer ist, Kontakt zu Deutschen zu bekommen. (A12, S30)

Einige Ideen, wie das im Kurs geändert werden könnte, sind den Lehrkräften eingefallen:

Es müsste mehr Raum geben für persönliche Begegnungen im Rahmen von kleinen Exkursionen wie Einkaufen auf dem Wochenmarkt, Besuch der Stadtbibliothek, Museumsbesuch, Besuch eines öffentlichen Cafés etc. (Elizitierungsbogen 17)

g) Alltäglicher Geschäftsverkehr

Formelle Textkommunikation ist für die Lernenden ein wichtiger Bereich.

Manchmal ich muss auch Überweisungen machen. Miete bezahlen, Strom...das mach ich immer alleine. (E11, S85)

Ja, manchmal auch in Bankanmeldung, er sagt, wir haben Termin, wir müssen sprechen. Sprechen ist okay, wenn er geben Papier, ich lesen, manchmal ich kann verstehen nicht. Und dann ich schauen in Wörterbuch (E37, S92, GP2)

Kursleitende äußern sich über die Einbindung von Formularen in den Unterricht positiv:

Ich finde, im Buch ist das toll, das Überweisungsformular und das Postformular und der Paketaufkleber und ich weiß nicht was. (E2, S52)

h) Wohnen

In der Nachbarschaft erleben Lernende noch am ehesten Kontakt zu Deutschen:

Und mit meine deutsche Nachbarn reden wir ab und zu natürlich Deutsch. (A11, S38)

Lehrkräfte setzen im Unterricht Wohnen als Gesprächsanlass ein, aber nicht unbedingt aus der Notwendigkeit heraus, sich das Thema zu erarbeiten, denn die Teilnehmenden haben in der Regel bereits eine Bleibe gefunden.

Wohnsituation, da können sie erzählen, wie ist meine Wohnung, welche Wohnung wünsche ich mir, wie hab ich in meiner Heimat gewohnt, wie wohnen Deutsche? Das ist ein sehr schönes Thema, hört sich zunächst langweilig an, aber da kann man sehr viel mit machen. (E5, S48)

i) Weitere Nennungen

Wenige Kursteilnehmende und weniger als 10 % der Kursleitenden bzw. Trägervertreterinnen und -vertreter gingen auf die Handlungsfelder *Verkehr*, *Aus- und Fortbildung* und *Beratung* (die in vielen Sprachen verfügbar ist). Einzelne Nennungen erfolgen jeweils zu den Bereichen *Feiern* (2), *Medien* (3), *Politik/Geschichte* (2) inklusive Themen des Orientierungskurses, (2), und drei Einzelnennungen zu den Themen *eigene Situation* und *briefliche Kommunikation*, eine Einzelnennung zum Thema *Mehrsprachigkeit*.

4.3 Diskussion

Überraschend war es, dass kein sprachlicher Handlungsbedarf zu der Frage formuliert wurde, wie die Zuwanderer mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen könnten. Das ist erstaunlich, denn sowohl für die Erziehung der Kinder als auch für die Integration in die nationale und europäische Arbeitswelt ist das eine kostbare Ressource.

Die Lernanforderungen, die die Lernenden an sich formulieren und die Lernwünsche, die in gleicher Richtung die Kursleitenden formulieren, sind enorm. Diese Aneignungsaufgaben müssen parallel zu der Erstintegration, der Versorgung der Familie, der Bewältigung von Migration und Verlust gelöst werden. Gleichzeitig wird sichtbar, wie notwendig die Integrationskurse sind, um Unterstützung aus der Aufnahmegesellschaft für die komplexen und schwierigen sprachlichen Aufgaben zur Verfügung zu stellen, die diese Gesellschaft an ihre neuen Mitglieder stellt. Es wird auch deutlich, wie groß die Leistungen der Lehrenden sind, die Lernenden angesichts dieser hohen Ansprüche dauerhaft zu motivieren.

Es ist nicht ersichtlich, ob häufig genannte Handlungsfelder wichtiger oder nur offensichtlicher sind. Das betrifft insbesondere häufig genannte Felder im Alltag wie *Einkaufen* und *Wohnen*. Da sie in den Lehrwerken traditionell gut verankert sind, sind sie den Lehrenden wahrscheinlich gut präsent, doch die Lernenden machen zu diesen Handlungsbereichen eher skeptische und unspezifische Aussagen. Das betrifft auch den Handlungsbereich *medizinische Versorgung*, der sehr häufig genannt wird, bei dem aber die Handlungsbedarfe auffallend wenig detailliert gesehen werden, insbesondere im Vergleich zum Handlungsfeld der beruflichen Integration. Die alltagsnahen sprachlichen Handlungsbereiche *medizinische Versorgung*, *Einkaufen*, *Wohnen* werden damit zwar häufig angesprochen, aber eben nicht als notwendige Kursinhalte.

Ein Grund für diese Diskrepanz könnte darin liegen, dass die Kursteilnehmenden die sprachlichen Mittel für ihren Alltag recht zügig

selbst erschließen und eher in anderen Handlungsfeldern Unterstützung wünschen, so dass also diese Inhalte zugunsten anderer verkürzt werden könnten. Auszubauende Inhalte könnten insbesondere Sprachbedarfe im Umgang mit Kindern, immer wieder spezifiziert auf den Kontakt mit der Schule, im Umgang mit Behörden und öffentlicher Verwaltung und in dem Feld der beruflichen Integration sein, bei denen die Auskünfte der Befragten deutlich genauer und klarer waren.

Wo es angesprochen wurde, waren auch die Ansichten dazu, ob ein Niveau B1 für eine qualifizierte Tätigkeit ausreicht, eindeutig verneinend. Nach dem Sprachkurs ist also das Weiterlernen im Beruf als Perspektive lebenslangen Lernens sowohl von Lernern, aber auch bei Arbeitgebern, Ausbildungsbetrieben und Weiterbildungseinrichtungen eine wichtige Sicht auf den Aneignungsprozess.

5.0 Handlungsbedarfe

Das anhaltende Interesse der Lernenden an Integrationskursen zeigt, dass das Konzept in vielen Punkten aufgeht und wichtige Bedarfe erfüllt. Einiges kann aber noch nachgesteuert werden.

5.1 Ressource Mehrsprachigkeit

Die Sprachenvielfalt der Kursteilnehmenden könnte in den Kursen aufgegriffen werden:

Weil in Deutschland auch brauchen solche Leute wie ich, viele Sprachen können, das ist immer gut, immer mehr einfach zu arbeiten, mit Leute zu kommunizieren. (E14, S14)

Auch die Lehrenden weisen in der mündlichen Befragung auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit hin und kritisieren, dass die verschiedenen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden in den vorhandenen Lehrmaterialien zu wenig Beachtung fänden:

Aber das fehlt mir in fast allen Büchern, in (Name eines Lehrwerks) gibt's an drei Stellen was zur rezeptiven Mehrsprachigkeit. Das hat sicherlich was damit zu tun, dass der Referenzrahmen zwar die rezeptive Mehrsprachigkeit sehr propagiert,

in den Kann-Beschreibungen sie aber überhaupt keinen Niederschlag gefunden haben, und das find ich sehr bedauerlich. (A7, S14)

Die mehrsprachigen Ressourcen von Zuwanderern werden aus europäischer Sicht als wesentliche Bestandteile eines wissensbasierten Wirtschaftsraums gesehen (Europäischer Rat 2011: Amtsblatt der Europäischen Union 372: 27) und stellen damit eine gesellschaftliche Ressource sowie ein bedeutendes Potential für den Arbeitsmarkt dar. Der Ausbau von Sprachkompetenzen trägt zu besserer sozialer Einbeziehung und beruflicher Entwicklung bei, und daher sollen Möglichkeiten sondiert werden, um herkunftssprachliche Kenntnisse anzuerkennen (Europäischer Rat 2011: Amtsblatt der Europäischen Union 372: 29). Im Gegensatz zu diesen europäischen Überlegungen gibt es keine von der deutschen Bildungspolitik geförderten Angebote, welche die Zuwanderer darin unterstützen, ihre mehrsprachigen Ressourcen in einen Bezug zu den neu gewonnen Deutschkenntnissen zu setzen und sie im Alltag sinnvoll einzusetzen. Dass Zuwanderer Mehrsprachigkeit von sich aus gewinnbringend in diese Gesellschaft einbringen, zeigen die Forschungsergebnisse zum Dolmetschen in Institutionen (Bührig/Rehbein 2000; Meyer 2004 und 2010; Meyer et al. 2010; Bührig/Meyer 2013; Bräu et al. 2013). In die Integrationskurse könnte z. B. ein Themenfeld zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit integriert werden.

5.2 Kursinhalte: Alltag versus Spezifik

Spezifische, komplexe Handlungsfelder in den Bereichen Bildung, Umgang mit öffentlicher Verwaltung/formelle Kommunikation und Beruf sollten intensiv bearbeitet werden. Alltägliche Handlungsfelder sollten als Kursinhalte stets darauf überprüft werden, ob sie wirklich notwendig im Kurs zu erlernen sind, oder ob die Lernenden hier nicht bereits selbst ihre Umgebung sprachlich weitgehend erschließen.

5.3 Sprachbegegnungen

Der Kontakt mit den autochthonen Nachbarn könnte in einer wohnor-

netzenden Konzeption stärker in den Blick genommen werden. Soziale Integration erfolgt, nach einer Befragung von LernerInnen des BAMF 2011, analog zu den hier gefundenen Aussagen, kaum privat: Am seltensten bietet sich im Freundeskreis die Möglichkeit, Deutschsprachige kennen zu lernen (BAMF 2011: 270). Das bessert sich auch mit den größeren Sprachkenntnissen nicht:

ein Jahr nach Kursabschluss haben die ehemaligen Kursteilnehmer dieselbe Kontaktdichte zu Deutschen, die schon während der Befragung am Ende des Integrationskurses bestand. (BAMF 2011: 7)

Hier wäre es sinnvoll, den Lehrenden wie auch örtlichen Einrichtungen und Organisationen mehr Anreize zu geben, soziale Integration vor Ort zu befördern. Vor diesem Hintergrund ist die Idee einer Praxisphase, wie sie im Konzept für die Jugendintegrationskurse in der Neufassung vom Juli 2013 vorgeschlagen wird, auch für die allgemeinen Integrationskurse eine interessante Option (BAMF 2013a: 77).

5.4 Erfolgreicher Kursabschluss

Die Integrationskurse werden mit einem Test abgeschlossen, der sich in die Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer DTZ“ und die Prüfung zum Orientierungskurs aufgliedert. Mit dem Bestehen beider Prüfungsteile wird das „Zertifikat Integrationskurs“ erlangt, womit u. a. die Einbürgerung erleichtert wird. 58,0% der KursteilnehmerInnen konnten im Jahr 2013 Sprachkenntnisse auf Niveau B1 nachweisen, 33,8% erreichten das Niveau A2, aber 8,1 % der KursteilnehmerInnen konnten das Niveau A2 nicht erreichen (BAMF 2014b: 12 f.).⁵ Warum trotz der hohen Zahl an Stunden doch nur gut die Hälfte der Teilnehmenden die angestrebte Prüfung besteht, sollte Gegenstand weiterer Forschung und Qualitätsmaßnahmen werden. Es wäre möglich, dass die Prüfungsformate für Zuwanderer weiter optimiert werden müssen, auch ist in der Kursgestaltung u.U. noch Potential auszuschöpfen, um hier eine höhere Abschlussquote zu erreichen.

Wenig koordiniert erscheint in diesem Zusammenhang, dass für Jugendliche und junge Erwachsene zur Zeit ein anderes Prüfungsformat, das Deutsche Sprachdiplom DSD, im Modellversuch in einigen Bundesländern erprobt wird, z.B. in Niedersachsen. So sehr es nachvollziehbar ist, spezifische Prüfungsformate für Jugendliche zu konzipieren, so verwirrend ist es mit Blick auf den Ausbildungsmarkt, hier ein weiteres Zertifikat einzuführen. Eine Abstimmung wäre daher wünschenswert.

5.5 Weiterführende Angebote

Weiterführende Sprachkurse sind nach dem Erreichen des Niveaus B1 bzw. dem Ausschöpfen des Stundenkontingents im Rahmen des „Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung des Bundes für Personen mit Migrationshintergrund“ als von ESF und BAMF geförderte Kurse oder durch selbst bzw. vom Arbeitgeber finanzierte Kurse bei freien Kursträgern möglich. Es sollten mehr mit Bundesmitteln geförderte Gelegenheiten für lerninteressierte Kursteilnehmende

⁵Im 1. Halbjahr 2014 erreichten 58,1 Prozent der Testteilnehmer das höchstmögliche Sprachniveau B1, 33,5 Prozent erreichten das Sprachniveau A2 (<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html>).

eröffnet werden, um eine nachhaltige Stabilisierung des Lernerfolgs zu erreichen.

5.6 Lehrende

Eine zentrale politische Aufgabe ist die notwendige stetige Konsolidierung der Situation der Lehrenden. Eine angemessene berufliche Perspektive ist die Voraussetzung dafür, nachhaltig junge Menschen Lehrkräfte für Integrationskurse ausbilden und gewinnen zu können, z. B. in den Masterstudiengängen DaZ.

5.7 Zwei Klassen-System von Deutschlernenden?

Der mit Bundesmitteln geförderte Zugang zu Sprachangeboten steht nicht allen Menschen zur Verfügung, die neu nach Deutschland kommen. Asylbewerbende, geduldete Menschen und Staatenlose haben keinen Zugang zu Integrationskursen. Anerkannte Asylberechtigte und Personen, bei denen die Voraussetzungen für ein Abschiebeverbot vorliegen, können auf Antrag zu einem Integrationskurs zugelassen werden.⁶ 109 580 Personen stellten im Jahr 2012 in Deutschland einen Asylerstantrag (BAMF 2014a: 20), es handelt sich also um eine große Gruppe von Personen, die durch das Arbeitsverbot während des laufenden Asylverfahrens über sehr viel Zeit verfügen, oft ohne Möglichkeiten, diese gewinnbringend für sich zu nutzen.

Die fehlenden strukturierten Angebote an Integrationskursen, die sich an Asylsuchende wenden, und Menschen, die viel Zeit haben, weil sie keiner Erwerbstätigkeit nachgehen dürfen, führen dazu, dass sich vermehrt ehrenamtliche Sprachlernangebote für Flüchtlinge konstituieren. Ebenso bieten mehrere Bildungsträger Kurse für Asylsuchende an. So sehr diese Angebote von Solidarität und Freundschaft geprägt sind, so deutlich wird jedoch, dass die Anforderungen sowohl an die Kursinhalte, -länge und -dauer als auch an die Qualifikation, die an Lehrkräfte in Integrationskursen gestellt werden, für diese Angebote nicht durchgehend gelten können. Lernende in zwei Klassen einzuteilen, ist ein unerträglicher bildungspolitischer Zustand. Daher müssen Integrationskurse für Asylbewerbende und

⁶ Schriftliche Auskunft der BAMF, Referat 123, vom 4.6.2014 auf eine entsprechende Nachfrage.

geduldete Personen geöffnet werden.

5.8 Wandel in der Zuwanderung

Lehrkräfte in Integrationskursen beobachten aktuell, dass sich durch die jüngsten wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen die Ressourcen der Lernenden verschoben haben und mehr qualifizierte und anspruchsvollere Lernende mit sehr konkreten Integrationsvorstellungen in den Arbeitsmarkt die Integrationskurse besuchen. Das müsste empirisch überprüft werden. Die kontinuierliche Erhebung von sprachlichen Handlungsbedarfen bei den Lernenden ist daher empfehlenswert und sollte als Instrument der Qualitätssicherung dann auch in den Kursen umgesetzt werden.

6. Literaturhinweise

BAMF (2011), Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Karin Schuller, Susanne Lochner, Nina Rother. In: Berlin:

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel-kurzfassung.html> , abgerufen am 15.1.2015.

BAMF (2013), Schlüsselzahlen Integrationskurse 1. Halbjahr 2013. Nürnberg: BAMF

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-integrationskurse-2013.pdf?__blob=publicationFile, abgerufen am 15.1.2015.

BAMF (2013a), Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/KUrstraeger/KonzepteLeitfaden/konzept-bundesw-jugendik.pdf?__blob=publicationFile, abgerufen am 15.1.2015.

BAMF (2014), Migrationsbericht 2012 des Bundesamtes für Migrati-

on und Flüchtlinge, im Auftrag der Bundesregierung. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
[https://www.google.de/search?client=safari&rls=en&q=BAMF+\(2014\),+Migrationsbericht+2012+des+Bundesamtes+f%C3%BCr+Migration+und+Fl%C3%BCchtlinge,+im+Auftrag+der+Bundesregierung.+Berlin:+Bundesamt+f%C3%BCr+Migration+und+Fl%C3%BCchtlinge&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=Lri3VI_Pi-6q8wfTulHgAQ&gws_rd=ssl](https://www.google.de/search?client=safari&rls=en&q=BAMF+(2014),+Migrationsbericht+2012+des+Bundesamtes+f%C3%BCr+Migration+und+Fl%C3%BCchtlinge,+im+Auftrag+der+Bundesregierung.+Berlin:+Bundesamt+f%C3%BCr+Migration+und+Fl%C3%BCchtlinge&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=Lri3VI_Pi-6q8wfTulHgAQ&gws_rd=ssl), abgerufen am 15.1.2015.

BAMF (Hrsg.) (2014a), Das Bundesamt in Zahlen – 2013. Berlin: BAMF.

BAMF (2014b), Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2012. Nürnberg: BAMF.
[https://www.google.de/search?client=safari&rls=en&q=BAMF\(2014b\),+Bericht+zur+Integrationskursgesch%C3%A4ftsstatistik+f%C3%BCr+das+Jahr+2012&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=W7i3VJLGJe6q8wfTulHgAQ&gws_rd=ssl](https://www.google.de/search?client=safari&rls=en&q=BAMF(2014b),+Bericht+zur+Integrationskursgesch%C3%A4ftsstatistik+f%C3%BCr+das+Jahr+2012&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=W7i3VJLGJe6q8wfTulHgAQ&gws_rd=ssl), abgerufen am 15.1.2015.

Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakasoglu, Yasemin; Rotter, Carolin (Hrsg.) (2013), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann.

- Bührig, Kristin (2001), Interpreting in Hospitals. In: Cigada, Sara; Gilardoni, Silvia; Matthey, Marinette (Hrsg.), Interpreting in Hospitals. Lugano: USI, 107-119.
- Bührig, Kristin; Meyer, Bernd (2013), Transfer is not a one-way street: Insights on Ad-hoc interpreting in German Hospitals. In: Bührig, Kristin; Meyer, Bernd (Hrsg.), Transferring Linguistic Know-how to Institutional Practice. Amsterdam: Benjamins, 137-150.
- Bührig, Kristin; Kliche, Ortrun; Meyer, Bernd; Pawlack, Birte (2010), Nurses as interpreters. Aspects of interpreter training for bilingual medical employees. In: Meyer, Bernd; Apfelbaum, Birgit (Hrsg.), Multilingualism at work. From policies to practices in public, medical, and business settings. Amsterdam: Benjamins.
- Ehlich, Konrad (1993), Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb. In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut (Hrsg.), Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer, 201-222.
- Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (2006), Zur Einführung. In: Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (Hrsg.), Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann, 7-11.
- Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (Hrsg.) (2006), Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad; Montanari, Elke; Hila, Anna (2007), Recherche und Dokumentation der Sprachbedarfe hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen - InDaZ -. München: Goethe-Institut.
http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/InDaZ_Recherche.pdf

- Europäischer Rat (2011), Schlussfolgerungen des Rates über Sprachkompetenz zur Förderung der Mobilität. In: Amtsblatt der Europäischen Union (2011/C 372 /08). http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_mobilitaet/2011_11_rat_benchmark_mobilitaet.pdf, abgerufen am 15.1.2015.
- Meyer, Bernd(2004), Dolmetschen im medizinischen Aufklärungsgespräch. Eine diskursanalytische Analyse zur Wissensvermittlung im mehrsprachigen Krankenhaus. Münster: Waxmann.
- Meyer, Bernd; Apfelbaum, Birgit; Bischoff, Alexander; Pöchlacker, Franz (2003), Analyzing interpreted doctor-patient communication from the perspectives of linguistics, interpreting studies and health sciences. In: Brunette, Louise; Bastin, Georges; Hemlin, Isabelle; Clark, Heather (Hrsg.), Interpreters in the community. Amsterdam: Benjamins.
- Meyer, Bernd; Kliche, Ortrun; Pawlack, Birte (2010), Family interpreters in hospitals: Good reasons for bad practice? Child Language Brokering – Special issue of Mediazioni, Rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture.
- Mikrozensus 2013: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2014, abgerufen am 2.1.2015
- Redder, Angelika; Pauli, Julia; Kießling, Roland; Bühlig, Kirstin; Bremer, Bernhard; Breckner, Ingrid; Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.) (2013), Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg (= Mehrsprachigkeit, Band 37). Münster: Waxmann.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014), Deutschlands Wandel zum Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer. Berlin, http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2014/04/SVR_JG_2014_WEB.pdf, abgerufen am 15.1.2015.
- Statistisches Bundesamt (2014), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/vorlaeufigeWanderungen5127101137004.pdf?__blob=publicationFile, abgerufen am 2.1.2015.
- TNS Emnid, (2012), Willkommenskultur in Deutschland. Ergebnisse

einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-180CC449-0DB0F9F4/bst/xcms_bst_dms_37165_37166_2.pdf.

Woellert, Franziska; Klingholz, Reiner (2014), Neue Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Elke Montanari

Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Hildesheim
Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Spracherwerb in unterschiedlichen Altersstufen

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Elke Montanari
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Universität Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
elke.montanari@uni-hildesheim.de

erscheint in:
Zielsprache Deutsch (peer reviewed), 1/2015